

Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato

Jorge Sáiz Serrano

Universitat de València¹

Ramón López Facal

Universidad de Santiago de Compostela²

Resumen: Este trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre la progresión del aprendizaje de la identidad nacional entre alumnado español de secundaria a partir del actual marco curricular y los libros de texto mayoritarios. Aquí se presentan los resultados provisionales de un análisis empírico de la visión del alumnado sobre la identidad española al acabar bachillerato y su capacidad de argumentar al respecto. Se ha realizado a partir de una muestra de cuestionarios y ejercicios de argumentación en un centro de secundaria.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, educación secundaria, progresión del aprendizaje, identidad nacional, nacionalismo, argumentación.

Abstract: This paper is part of a wider study on the learning progression of the national identity among students of spanish secondary from the current curriculum framework and the majority history text books. Here are the provisional results of an empirical analysis of the vision of the student body on the spanish identity to finish high school and their ability to argue in this regard. It was conducted from a sample of questionnaires and reasoning exercises on a secondary school.

Key Words: Teaching history, secondary school, learning progression, national identity, nationalism, argumentation.

(Fecha de recepción: junio, 2012, y de aceptación: septiembre, 2012)

DOI: 10.7203/DCES.26.1933

¹ Profesor asociado del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials, Universitat de València, profesor de Geografía e Historia del IES Tirant lo Blanc de Torrent y miembro del Grupo Gea-Clío. El presente trabajo forma parte de la Tesis doctoral en curso de elaboración: *La Historia de España desde los actuales manuales escolares de secundaria: aprendizaje de competencias y construcción de identidades*, Universitat de València, dirigida por los doctores Rafael Valls y Ramón López Facal.

² Este trabajo ha contado con ayuda de IDEHER [HAR2009-07697-E/HIST]

1. Planteamiento de la investigación: la identidad nacional como problema de investigación educativa.

La relación entre historia escolar e identidad plantea cada vez mayor atención entre los investigadores (Barton, 2010). Vivimos tiempos de refuerzo de la identidad nacional, de los respectivos estados nacionales, pero también de cuestionamiento de la misma tanto desde alternativas subestatales como desde la identificación con los países de origen de colectivos inmigrantes o con identidades religiosas no-nacionales, como el islamismo (Stearns, Seixas y Wineburg, 2000). En sociedades más plurales es habitual encontrarse alumnado que comparte más de una identidad (Von Borries, 2006). Se hace necesario plantear las identidades como problema de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, en vez de mantener contenidos y referentes de una historia nacional que no todos sienten igualmente como propia.

La mayoría de las investigaciones en ámbito español se han centrado en analizar el papel de los Estados, la institución escolar, los currículos y los manuales escolares en los procesos formación de identidades nacionales (Valls, 1991, 2000; 2007; López Facal, 1999, 2008, López Facal, Cabo, 2012); así como en reflexionar sobre el peso de las relaciones entre historia, memoria e identidad (Carretero, 2007; Carretero, Castorina, 2010). A ese interés sobre el tema hay que añadir la importancia del nacionalismo español y los procesos de nacionalización en los trabajos de histo-

riadores contemporeanistas (de Riquer, 1994, 2001; Núñez Seixas, 1999 y 2010, Álvarez Junco, 2001a y 2001b; Moreno Luzón, 2007; Pérez Garzón, 2009; Archilés, 2011; Saz, Archilés, 2012; López Facal, Cabo, 2012).

Las aproximaciones españolas e iberoamericanas que exploran directamente actitudes del alumnado sobre el problema identitario son relativamente recientes (López Facal, 1999, Prats, 2001, Schmidt, 2005, Carretero, Rosa, González, 2006). Ello contrasta con la mayor disponibilidad de estudios para varios países europeos como Stearns, Seixas y Wineburg (2000) o los estudios de Barton, McCully (2005), Andrews, Mycock (2008), Andrews, McGlynn, Mycock (2010) y Condor, Abell (2006) sobre el Reino Unido; los de Tutiaux-Guillon (2010) sobre Francia, Schamper (2010) sobre Bélgica, entre otros.

El objetivo de este artículo es situarse en esa línea de trabajos para examinar datos empíricos sobre la identificación nacional española entre el alumnado de secundaria desde un observatorio valenciano. El trabajo responde interrogantes de la investigación doctoral del primero de los autores. En primer lugar, hasta qué punto es posible enseñar y aprender la identidad nacional de forma crítica en secundaria desde la actual regulación curricular y los libros de texto, fomentando una visión plural e inclusiva acorde con el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En segundo lugar, qué visión dispone el alumnado de la identidad española como problema histórico: en concreto qué visión va construyendo a lo largo de la secundaria obligatoria cuando

curso contenidos de Historia de España en tres de sus cuatro años; y qué significado y representación manifiesta al finalizar bachillerato, cuando dispone de materia obligatoria de Historia de España.

La hipótesis de partida es que la enseñanza y el aprendizaje del pensar históricamente la *nación* es altamente deficitario por lo que los y las estudiantes no llegan a ser capaces de argumentar de forma crítica sobre la identidad nacional española. Los motivos de esta deficiencia son diversos. En primer lugar porque la construcción de los estados-nación y la existencia de naciones como comunidades imaginadas (Anderson, 1995), no suele plantearse como problema de aprendizaje ni se tienen en cuenta los planteamientos historiográficos más recientes. Ni en el currículo ni en los manuales se evidencia el proceso de construcción contemporánea de la nación española sino que mantienen una “nación oculta” (López Facal, 1999, 2000, 2006b). Pero no se trata sólo de una insuficiente transposición didáctica de contenidos historiográficos sobre el fenómeno del nacionalismo en ámbito español.

En segundo lugar, también conviene señalar cómo todavía perduran fines identitarios en la historia escolar regulada y enseñada, dirigida a construir identidades nacionales, algo que cabría cuestionar (Pérez Garzón, 2008). Esta finalidad contrasta con los objetivos educativos generales de la historia tal y como se plantean entre los especialistas en didáctica de la historia, y que en gran medida recoge formalmente la normativa oficial: fomentar entre el

alumnado la capacidad crítica y la necesaria autonomía personal e intelectual para lograr una ciudadanía responsable (Pagès, 2011, Prats, 2011). Como se ha señalado por especialistas al respecto (Carretero, Kriger, 2004, Carretero, 2007) hoy en día se contradicen las finalidades educativas y cognitivas de la historia escolar, esto es, educar en una ciudadanía cosmopolita, en su raíz ilustrada, con los objetivos persistentes de la historia escolar, forjar patriotas fieles a la identidad nacional, en su raíz romántica. Todavía están presentes en el currículo y en los manuales escolares de mayor difusión, tópicos identitarios esencialistas que enlazan con la tradicional función de la historia escolar como constructora de identidades nacionales. Esto ocurre en el ámbito estatal español así como en el subestatal, que en algunos casos recurre también a referentes historicistas para fundamentar las identidades de las comunidades autónomas. En el caso español es significativo el hecho de que sólo se plantee el tema nacional en relación con los nacionalismos periféricos pero no se enuncie de forma explícita el nacionalismo español como fenómeno histórico. El marco legal vigente no incluye entre sus objetivos el aprendizaje crítico de la construcción del estado-nación español, ni siquiera el mero planteamiento de la existencia de un *nacionalismo español*, por lo que quedan ambos únicamente en manos del profesorado más comprometido.

En tercer lugar, creemos que también se mantiene un desarrollo insuficiente de la competencia social y ciudadana en el tratamiento de la identidad y la

alteridad, del pensar y argumentar de forma inclusiva a los “otros”. La historia escolar y los manuales evitan abordar de forma crítica contenidos del pasado histórico peninsular, como por ejemplo el periodo medieval, que podrían facilitar un aprendizaje crítico de contextos de conflicto y convivencia en una situación de pluralidad de identidades. Se desaprovechan oportunidades para abordar desde una perspectiva crítica el problema de las identidades a partir de los contenidos históricos regulados en el currículo vigente (Sáiz, 2012).

Finalmente, también puede aducirse que las carencias cognitivas que arrastran buena parte de las actividades presentes en los manuales de Historia de mayor uso constituyen un problema añadido para aprender a pensar históricamente la identidad nacional como cualquier otro contenido histórico. Los libros de texto no sólo no seleccionan contenidos para plantear problemas de aprendizaje sino que tienden a plantear actividades de bajo nivel cognitivo, con pautas de análisis y procesamiento de información poco exigentes (Sáiz, 2011).

2. La visión de la identidad española por el alumnado: participantes, procedimiento e instrumentos

En la presente investigación ha participado alumnado de 2º de Bachillerato de un centro público de secundaria de una localidad del área metropolitana de Valencia dotado con cuatro grupos de bachillerato de todas sus modalidades (Humanidades y Ciencias Sociales, Científico, Artístico, Artístico, danza y

artes escénicas y mixto nocturno). Se trata de 80 alumnos/as, el grueso con edades comprendidas entre 17-18 años (61 alumnos/as) y un pequeño grupo mayor de 18 años (19 estudiantes, 9 de 19, 4 de 20, 4 de 22, 1 de 23 y 1 de 32).

Los procedimientos arbitrados para recoger información fueron dos. En primer lugar un cuestionario que se pasó a los 80 estudiantes (Cuadro 1) por parte del profesor/a de la materia “Historia de España” en hora de clase. En segundo lugar la realización por parte de 11 alumnos de un ejercicio de argumentación con fuentes sobre el tema (Anexo I). Con el fin de paliar los problemas derivados de estos formatos de recogida de datos (la ocultación de información, la presentación más de referencias académicas para dar satisfacción al docente que de argumentos propios del alumnado) se insistió en el carácter anónimo de su participación. También se informó a los estudiantes que no importaba tanto la información académica recordada como los propios argumentos y razonamientos presentados sobre las cuestiones solicitadas. Somos conscientes de los límites de este tipo de instrumentos por lo que se procurará completar en el futuro la recogida de datos con entrevistas semiestructuradas.

Las preguntas del **cuestionario** (Cuadro 1) se redactaron en forma de interrogantes para comprobar la eficacia de estudios previos sobre la representación de la identidad nacional (Hoyos, Del Barrio, 2006). Se ha pretendido indagar entre los adolescentes y jóvenes cómo manifiestan la identidad nacional, el ser español, si lo consideran parte de su identidad personal o si

Cuadro 1. Preguntas para indagar la percepción del alumnado sobre la identidad nacional española y su dimensión histórica

¿Qué piensas que significa hoy en día ser español?

¿Qué piensas que significaba ser español en el siglo XIX, en el periodo de construcción y consolidación del Estado liberal? ¿Crees que todos se sentían españoles? ¿Crees que cambió el sentimiento de ser español durante ese periodo?

¿Crees que hoy en día se puede dejar de ser español? ¿Y en el siglo XIX? ¿Alguien que no haya nacido en España puede ser español? ¿Y en el siglo XIX?

creen que se puede cambiar y con qué requisitos. Igualmente se ha analizado si su visión de la identidad nacional tiene o no una dimensión histórica, si consideran que ha cambiado a lo largo del tiempo o es algo personal e inmutable.

También se incluyeron en dicho cuestionario preguntas para averiguar si el alumnado se identificaba con argumentos nacionalistas españoles. Los estudios al respecto confirman que uno de los escenarios más susceptibles de provocar identificaciones nacionales es en el contexto de conflictos (Billig, 2006). Por ello se escogió la guerra con Estados Unidos de 1898 y el hipotético escenario de una actual cesión a Marruecos de los territorios de Ceuta y Melilla, exigiendo al alumnado que valorase razonadamente cómo calificaba estos acontecimientos.

El cuestionario se pasó en horas lectivas de la docencia de “Historia de España” a finales de febrero e inicios de marzo de 2012, cuando buena parte de los grupos de alumnos habría trabaja-

do ya los contenidos correspondientes al periodo de la Restauración borbónica (1874-1902) y, por lo tanto, deberían conocer contenidos sobre los nacionalismos en dicho periodo. No obstante, se suele eludir en la enseñanza, significativamente, cualquier referencia al proceso de construcción del estado-nación español y al nacionalismo español como fenómeno histórico, limitando el fenómeno de los nacionalismos al ámbito de los nacionalismos subestatales o periféricos y su relación con el problema de ordenación territorial del estado liberal. Se puede constatar esto tanto en el enunciado curricular como en el tratamiento que hacen los manuales de las editoriales mayoritarias.

En el currículum en su formulación valenciana se recoge únicamente la siguiente referencia en los contenidos: “La España de la Restauración: Los fundamentos, el funcionamiento y las contradicciones del sistema político. La crisis del Estado. Los *nacionalismos y el problema de la ordenación territorial del Estado*”. Y como criterio de evalua-

ción se exige “comprender e identificar las transformaciones profundas de la organización productiva, social y política del periodo de la restauración, especialmente su sistema parlamentario, la *gestación de los nacionalismos* y el movimiento obrero”¹. Por su parte, en los libros de texto que se han analiza-

do (Anaya –en dos versiones-, Ecir, SM, Santillana y Vicens Vives, la mayoría en sus ediciones más recientes) se silencia en la práctica totalidad la existencia de un nacionalismo español paralelo al proceso de construcción del estado-nación español. Así se aprecia en el Cuadro 2.

Cuadro 2. El tratamiento del nacionalismo del siglo XIX en los libros de texto de *Historia de España* de 2º de Bachillerato

Editorial	Título de la unidad	Epígrafe que aborda el nacionalis.: pp.	Referencia a nacionalismos periféricos y/o regionalismos: pp.	Referenc. a nacional. español: pp.	Referencia a centralismo estatal del liberalismo español: pp
Anaya-a	6. La Restaur. moderada (1875-1902)	2. Los nacionalismos pp. 207-211	Si, catalanismo, nacionalismo vasco, galleguismo y andalucismo, pp. 208-211	No	Si, p. 207
Anaya-b	7. La Restaur. Del inicio a la crisis de 1898	3. Los nacionalismos periféricos, pp. 196-198	Si, nacionalismos catalán y vasco, galleguismo, regionalismo andaluz y valenciano, pp. 196-198	No	Si, p. 196
Ecir	9. Oposición al sistema de la Restauración y crisis colonial	3. Los movimientos nacionalistas y regionalistas periféricos, pp. 174-177	Si, catalanismo, nacionalismo vasco, galleguismo, valencianismo y andalucismo, pp. 174-177	No	Si, “identidad española”, “diversidad de territorios”, “estado liberal” “centralización”, p. 174
Santillana	9. La monarquía de la Restauración	6. La oposición a la Restaur. pp. 224-226	Si, nacionalismos catalán y vasco, regionalismos gallego, andaluz y valenc., pp. 224-226	Si, p. 224	No
SM	15. La Restaur., triunfo de una burguesía moder.	3. La evolución del sistema, pp.272-273	Si, nacionalismos catalán y vasco, pp. 272-273	No	No
Vicens Vives	9. La Restaur. monárquica (1875-1898)	4. El surgimiento de nacionalismos y regionalismos pp. 208-210	Si, nacionalismos catalán, vasco y gallego, valencianismo, aragonésismo y andalucismo, pp. 208-210	No	Si, “uniformismo y centralismo estatal propios del liberalismo español” p. 208

¹ Decreto 102/2008 del gobierno autonómico valenciano de 11 de julio que establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Valenciana; las referencias citadas constan en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), nº 5806 de 15 de julio de 2008, p. 71355 y 71358.

Como se ve, todos los manuales abordan el nacimiento de nacionalismos periféricos o de regionalismos como un fenómeno del periodo de la Restauración como reacción al centralismo estatal, a la uniformización política y administrativa, del liberalismo español. Únicamente un manual (Santillana) hace referencia explícita a un *nacionalismo español* gestado con la revolución liberal que fue incapaz de crear un proyecto nacional. El resto de libros de texto silencian cualquier referencia a la existencia de fenómeno alguno de nacionalismo español paralelo a los (únicos) nacionalismos periféricos. E incluso en este manual la mención no pasa de un único párrafo: “A lo largo del siglo XIX el *nacionalismo español*, forjado en los primeros momentos de la revolución liberal, fue incapaz de elaborar un proyecto nacional sólido y unitario, lo que explica la pervivencia de localismos y regionalismos. Destacaron el catalán y el vasco. Después de 1898, el *nuevo nacionalismo español de cariz regeneracionista* compitió con el auge de estos nacionalismos, que no se reconocían en estos nacionalismos” (Santillana, p. 224). Esa solitaria referencia, aunque meritoria, es un tratamiento claramente insuficiente: se obvia la posibilidad de plantear la configuración histórica del nacionalismo español en el siglo XIX, al hilo de los recientes tratamientos del tema y el debate historiográfico sobre la debilidad (o no) del proceso de nacionalización española (de Riquer, 1994, 2001; Álvarez Junco, 2001a y 2001b; Archilés, Martí, 2002; Archilés, 2011).

El segundo instrumento utilizado para recabar información fue un *ejerc-*

cicio de argumentación con documentos (Anexo I). Se pasó a 11 alumnos/as del grupo de Bachillerato científico (donde concurría alumnado de esta modalidad y algunos alumnos con materias exentas por cursar estudios en el conservatorio de música). Se les proporcionó una serie de documentos que mostraban diferentes actitudes respecto a la Guerra de Marruecos, en concreto a los acontecimientos de 1909. En tres de ellos se defendía claramente la presencia militar en Marruecos con argumentos nacionalistas españoles (documentos 2, 3 y 4, a destacar la justificación de Miguel de Unamuno); en otro documento se criticaba esta intervención con una interesante comparación entre la Guerra de Marruecos de 1909 y la Guerra del Francés de 1808 (documento 5 de Pablo Iglesias). Las cuestiones (Anexo I) pretendían motivarles para que argumentasen y pudiesen asumir o no una identificación con la posición española.

3. Hipótesis de trabajo y resultados esperados: visión jurídico-política de la identidad, escasa percepción histórica sobre el nacionalismo español e identificación con argumentos nacionalistas españoles

Los resultados previsibles (hipótesis) se presentan en tres apartados. En primer lugar sobre la *naturaleza de la visión de identidad nacional española* que expresan. En segundo lugar sobre *su capacidad para manifestar una dimensión histórica en la identidad española y para identificar la propia existencia*

de un nacionalismo español. En tercer lugar sobre su grado de implicación con argumentos del nacionalismo español.

En relación con su visión de la identidad nacional, es necesario tener en cuenta el peso que tiene una materia obligatoria de “Historia de España” y el posible recuerdo de contenidos de la evolución histórica española de cursos previos (1º, 2º y 4º de ESO). Debería poder constatare cierta comprensión de la organización política de los estados contemporáneos, los conceptos de *ciudadanía* y *nacionalidad*, presentes en los contenidos mínimos de la secundaria obligatoria. A tenor de estos presupuestos, y de los estudios cognitivos de construcción psicológica de la identidad nacional entre adolescentes (Torres, 1994, Hoyos, Del Barrio, 2006), sería previsible encontrar entre el alumnado de 2º de bachillerato cierta *gradación de significados sobre la identidad nacional española*. Por un lado un significado de nivel más complejo, de naturaleza jurídico-política, por la pertenencia a una comunidad nacional ciudadana. Lo manifestaría el alumnado que hubiera comprendido los requisitos jurídico-políticos para obtener la nacionalidad: es español quien posee la ciudadanía española según el marco jurídico vigente. Implica una visión ciudadana y un planteamiento abierto e incluso de la identidad nacional: se podría adquirir una identidad nacional diferente, asumiendo los requisitos establecidos por una comunidad política. Esta visión compleja, según los estudios al efecto, es más probable encontrarla entre alumnado de más edad. Teóricamente ésta debería ser la mani-

festación mayoritaria entre el alumnado de 2º de Bachillerato. Se habría superado la limitación de la identidad nacional a elementos fijos y estáticos como el lugar de nacimiento, la lengua o un conjunto de costumbres y tradiciones. Esta segunda visión, más esencialista y cultural, es la primera en desarrollarse entre los niños y adolescentes (Torres, 1994, Hoyos, Del Barrio, 2006).

Esta gradación de niveles de complejidad cognitiva sobre la identidad nacional se ha complementado con otra que plantea tres tipos de visiones al respecto (López Facal, 1999: 11). En primer lugar una visión histórico-organista de la identidad nacional, también podríamos denominarla esencialista o de nación cultural: derivaría de considerar la nación como una entidad orgánica dotada de dimensión histórica y definida por alguno de sus elementos de etnicidad (pueblo, lengua, cultura, etc.). En segundo lugar una visión jurídico-política de la identidad nacional fruto de una percepción de la nación como comunidad de ciudadanos dotada de una voluntad política compartida y el cumplimiento de unos requisitos legales preestablecidos. Finalmente, una visión mixta que integrase elementos de ambas visiones. Aunque somos conscientes, al hilo de estas categorías, que realmente no existen visiones puras cívicas frente a otras culturales o esencialistas al interrelacionarse siempre, sí consideramos que es analíticamente válido plantear ingredientes de ambas visiones a la hora del tratamiento de las respuestas de los estudiantes.

Se plantea como hipótesis de trabajo que el alumnado de 2º de bachillerato

habría de manifestar una mayoritaria visión jurídico-política de la identidad española fruto de su comprensión socio-política del funcionamiento del actual estado español y de su conocimiento de unos mínimos referentes sobre la evolución histórica de “España”. No obstante, no habría que descartar una notable presencia de la visión histórico-organicista, esencialista y cultural, aunque por niveles de edad y de conocimiento histórico no habría de ser mayoritaria. Su manifestación evidenciaría bien un insuficiente aprendizaje histórico y una incompleta comprensión del funcionamiento de las sociedades y de los estados democráticos, bien el impacto evidente de un *nacionalismo banal* español (Billig, 2006). En el caso español parece que la visión histórico-organicista es la más presente no sólo en el conocimiento vulgar sino también en el conocimiento escolar, según estudios previos (López Facal, 1999). En la actualidad conviene no olvidar el peso que a la hora de cimentar la identidad española tienen los medios de comunicación y la cultura de masas. Existe, no podemos obviarlo, un sólido nacionalismo banal español, presente con fuerza en los últimos años al hilo de éxitos deportivos de masas, como los de la popular selección española de fútbol, la “Roja”. La vinculación hacia una identificación positiva con la identidad española, ligada posiblemente al impacto de éxitos deportivos, es una hipótesis que habrá que explorar en profundidad en futuros estudios.

Sobre los restantes dos apartados a indagar, tanto *su disposición para apreciar una dimensión histórica en la formación del nacionalismo español*, su

capacidad para identificarlo en relación con los cambios, así como *su tendencia a indicar pertenencia e identificación con la identidad nacional en sus discursos y argumentos*, asumiendo por ejemplo una primera persona colectiva (nosotros frente a otros) desde posiciones de nacionalismo español, presentamos las siguientes hipótesis de trabajo.

En primer lugar a tenor de estudios previos (López Facal, 1999) sería de esperar el constatar notorias carencias del alumnado para identificar, y menos para comprender, un proceso de construcción histórica del estado-nación español y un nacionalismo español en los siglos XIX y XX. El alumnado no sería capaz de evidenciar en sus respuestas ambos fenómenos ante la ocultación manifiesta de la nación y el nacionalismo español tanto en el currículo como en los libros de texto. En cierta forma, ello no haría más que recoger el conocimiento vulgar o popular al respecto, el discurso cultural dominante, que niega la existencia de un nacionalismo español. Esa es, no podemos olvidarlo, la visión hegemónica entre la cultura política española, muestra del peso del *nacionalismo banal* (Billig, 2006). Cabría prever que muy pocos citasen explícitamente un nacionalismo español y que por el contrario sí constatasen cambios en la identidad nacional por la aparición de los otros nacionalismos (catalán, vasco, etc.).

En segundo lugar también podríamos encontrar, como atestiguan estudios sobre el tema entre alumnado español e iberoamericano (López Facal, 1999; Carretero, Kriger, 2006), una disposición a asumir la pertenencia y la identificación en sus discursos

empleando ocasionalmente la primera persona del plural, el “nosotros” frente a los “otros”. Esa visión manifiesta esquemas de comprensión presentistas al acercar pasado y presente, un colectivo de “españoles” como comunidad nacional sin tiempo histórico. Ello mostraría la cara más popular del nacionalismo que se expresa como ideología mayoritariamente desde la primera persona del plural (Billig, 2006)

4. Análisis de resultados: el peso de una visión esencialista de la identidad nacional y la deficiente comprensión y argumentación histórica sobre el nacionalismo español

1. Comencemos examinando el primer apartado, la **visión de la identidad española** que expresa el alumnado. En las siguientes cuatro tablas se presenta el análisis de los resultados.

Tabla 1. Naturaleza de la visión de la identidad española entre estudiantes (2º de Bachillerato)		
Tipo 1. Visión esencialista	49	61'2 %
Tipo 2. Visión jurídico-política	18	22'5 %
Tipo 3. Visión mixta	13	16'2 %

Tabla 2. Expres. de visión esencialista de la ident. nacional (N=49)							
Expresiones	uso	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Tipo 1-a Nacido en	41	si	si	-	si	si	-
Tipo 1-b Sentirse de, pertenecer a	16	-	-	si	si	si	si
Tipo 1-c Compartir cultura, lengua, tradiciones	5	-	-	-	si	-	-
Tipo 1-d Identidad permanente	23	si	-	-	-	-	si
Subtotal	-	21	11	6	5	4	2

Tabla 3. Expres. de visión jurídico-política de la ident. nacional (N=18)

Expresiones	uso
Tipo 2-a Nacionalidad	15
Tipo 2-b Cumplir requisitos legales	3

Tabla 4. Expresiones de visión mixta de la ident. nacional (N= 13)

Expresiones	uso
Tipo 3-a Sentirse, pertenecer a, formar parte de y nacionalidad	8
Tipo 3-b Nacido en y nacionalidad	5

Un análisis detallado de estos datos matiza mejor las hipótesis de partida.

Los estudiantes manifiestan una **mayoritaria visión esencialista de la identidad española** (n= 49). Esa visión de ser español la recogen con dos expresiones que sobresalen: haber nacido en España, como estado o como país (n= 49) y mantener siempre la identidad española (n=23). Este último colectivo afirma no poder dejar ser español nunca si uno ya lo es, es decir, defienden el disponer una identidad nacional intrínsecamente asociada a la persona. Otro grupo (n= 16) relaciona el ser español con un sentimiento. Y para ello bien apelan a una emoción o impresión personal de proximidad, cercanía, afectividad hacia aquello que subjetivamente consideran español, o bien indican explícitamente un sentir compartido de pertenencia y vinculación a una comunidad, de españoles o, incluso algunos, refieren directamente

a la nación española. Entre ellos hay tres estudiantes que significativamente vinculan el sentimiento español más exacerbado a una ideología de extrema derecha, buena muestra del peso de la apropiación del nacionalismo español por parte del franquismo y su pervivencia en los discursos de actuales formaciones y grupos ultraconservadoras. Finalmente sólo unos pocos (n= 5) identifican ese ser español con haber nacido en España y compartir unos elementos étnico-culturales concretos: lengua, cultura, costumbres e incluso gastronomía y festividades locales

En conjunto, este mayoritario colectivo de alumnos/as que manifiesta una visión esencialista de su identidad nacional engloba la totalidad de edades representadas. Abarca algo más de la mitad (57 %) de los estudiantes mayores de 18 años (11 de los 19) y un porcentaje algo superior (62 %) de los estudiantes de 17-18 años (38 de los 61 de esas

edades) No detectamos, pues, variaciones significativas por la edad. Quizás pudiera especularse que el colectivo de estudiantes de mayor de edad que acaba bachillerato y cursa la modalidad del bachillerato nocturno, y que por tanto habría abandonado la escolarización incorporándose al mundo laboral, tuviese menor recuerdo o referentes de los contenidos sociales e históricos básicos para la comprensión del concepto de nacionalidad o ciudadanía en un estado de derecho, aunque ello también lo encontramos, y con un porcentaje ligeramente superior, entre los estudiantes que cursan 2º de bachillerato en su edad ordinaria (17-18 años).

A nuestro juicio, podría aventurarse que el peso del *nacionalismo banal español*, transversal e imperceptible, omnipresente en los discursos y las prácticas de la cultura popular y en los medios de comunicación, sería el responsable de ese predominio de alumnado que finaliza el bachillerato con una identidad española esencialista interiorizada, ligada al nacimiento y vinculada a un sentimiento compartido, en algunos casos explícitamente identificado con una comunidad o nación española, en otros casos relacionado con una cultura, una lengua, unas tradiciones, una identidad fija y permanentemente asociada a la persona desde su nacimiento en España. Se trata de la fuerte identidad española latente que comparte la mayor parte de la ciudadanía del estado español, difundida en múltiples ámbitos de la vida cotidiana, y que sólo es visible y cristaliza cuando se apela a la misma directa o indirectamente. Tal visión no incorpora en ningún momento

criterios jurídico-políticos o legales ni recurre al sobradamente conocido concepto de *nacionalidad*. Cierra la identidad española en una esencia asociada a la persona con su nacimiento, vivencia y sentimiento en y de España.

Precisamente quienes manifiestan una ***identidad española jurídico-política*** (n= 18) manejan únicamente el término de nacionalidad y los procesos legales y políticos asociados (tres de ellos citan explícitamente criterios legales). Recurren al proceso de nacionalización que permite a las personas adquirir la ciudadanía de un determinado estado acogándose a sus marcos legales. Sus manifestaciones dejan clara su comprensión del proceso en los estados contemporáneos. Para este colectivo de alumnos/as la identidad nacional es un criterio flexible no ligado a la esencia de las personas sino abierto y cambiante: cualquiera puede nacionalizarse español o de otro estado acogéndose a la normativa jurídica vigente. Dos de ellos vinculan la nacionalidad a tener derechos y deberes en un estado democrático e incluso uno de ellos rechaza cualquier identidad esencialista excluyente y apela a la condición de personas con derechos por encima de la nacionalidad respectiva, lo que implica su conocimiento de la ciudadanía universal. En definitiva, el interés de las expresiones de este grupo de estudiantes es la no alusión en ningún momento a criterios étnico-culturales o esencialistas.

De hecho, el último grupo de alumnos es precisamente representativo de quienes apelan a una ***visión mixta de la identidad nacional*** (n= 13) es decir, manifiestan y comprenden el proceso

de nacionalización pero también incorporan los rasgos esencialistas sobre la identidad nacional, manifestando dos expresiones mayoritarias: por un lado, el sentirse españoles y/o el de pertenecer o formar parte del colectivo español (n=8) y por otro lado el haber nacido en España (n=5). En gran medida asumen que puede obtenerse la identidad nacional española por ambas vías, la jurídico-política, adquiriendo la nacionalidad, y la esencialista, naciendo en España y sintiéndose español.

Finalmente, cabe reseñar respecto a la percepción que el alumnado manifiesta sobre lo que significa hoy en día ser español, la existencia de un minoritario grupo de estudiantes (14, el 17'5 % de la muestra) que expresa una ***relación explícita de la identidad española con elementos negativos asociados a la corrupción y la crisis***, llegando incluso tres de ellos a rechazar la identidad española o avergonzarse de la misma por la carga negativa que conlleva. Se trata de 14 estudiantes que manifiestan en el cuestionario furibundas críticas contra la corrupción política y los efectos sociales y económicos de la actual crisis sistémica que padecemos. Son estudiantes representativos de las tres visiones de la identidad

nacional que hemos categorizado: 7 con una visión esencialista, 5 con una visión jurídico-política y 2 con una visión mixta. Hay que comprender el contexto en el que se realizó la muestra, coincidiendo con el clima de movilización de un sector importante de la comunidad educativa valenciana en contra de la política de recortes hacia la educación pública, una sensibilización que también incluía al colectivo estudiantil.

2. Por lo que se refiere al siguiente bloque de análisis, la ***capacidad del alumnado para manifestar o comprender una dimensión histórica en la identidad nacional española, así como en la formación del estado-nación español y del nacionalismo español***, los resultados los recogemos en la siguientes dos tablas.

Se puede constatar que algo más de la mitad de los estudiantes (44, el 55 % de la muestra) diferencia la identidad nacional española del siglo XIX de la actual, manifestando algún tipo de cambio histórico al respecto. Sólo una cuarta parte del alumnado se muestra incapaz de identificar cambio histórico alguno en lo que significaba ser español entre el siglo XIX y hoy en día: en cierta medida se aproxima al colectivo que defendiendo una visión esencialis-

Tabla 5. Capacidad para manifestar cambios históricos en la identidad española (s. XIX y actualidad) (n=80)	
Tipo 1. Niegan cambios en la identidad española: rasgo permanente	21
Tipo 2. Expresan algún tipo cambios en la identidad española	44
Tipo 3. No saben, no contestan	15

Tabla 6. Naturaleza de los cambios expresados en la identidad española (s. XIX y actualidad) (n= 44)

Tipo 2-a. En obtención de derechos políticos, incluidos de la mujer	10
Tipo 2-b. En la existencia y/o intensidad del sentimiento nacional español	14
Tipo 2-c. En la aparición de nacionalismos periféricos	10
Tipo 2-d. No indican motivo concreto pero consideran que hubo cambios	10

ta de la identidad expresaba la imposibilidad de cambiar la misma, rasgo que lo retrotraen históricamente. Las respuestas de los estudiantes reflejan en cierta forma el grado de comprensión de los procesos de cambio político-social y la naturaleza de los contenidos históricos trabajados en la enseñanza y aprendizaje de la Historia de España del siglo XIX.

Un grupo de alumnos/as (n= 10) pone su acento en evidenciar cambios políticos, en la adquisición de derechos y libertades, precisamente al hilo del peso de la historia política, del paso del estado absolutista al estado liberal, en los contenidos abordados en el aula: entre ellos mención especial merece la concienciación que entre las alumnas tiene la adquisición de derechos políticos para las mujeres, un cambio que perciben de forma significativa. Otro grupo de estudiantes manifiesta como principal cambio la aparición de los nacionalismos periféricos (n= 11), básicamente el vasco y catalán, rasgo comprensible por la formulación curricular del tema que ya señalamos.

Pero tienen un interés más directo en nuestro estudio las expresiones que

emplean los estudiantes que consideran la existencia de un cambio en la identidad nacional española a lo largo del siglo XIX (n=14). Aunque sólo 3 de ellos citan expresamente la existencia de un nacionalismo español como tal, aspecto que ya habríamos de considerar de por sí significativo, es revelador de un nivel básico de comprensión del cambio histórico el que estos alumnos/as incidan en dos aspectos. Por un lado, en la percepción de niveles diferentes de sentimiento nacional español, comprendiendo por tanto la posibilidad de que la identidad nacional española pueda transformarse en ese periodo: indican que el sentimiento era mayor entonces que hoy. Y por otro lado, en la consideración de los factores que podrían llevar a cambiar la identidad nacional, el papel de educación recibida, la acción del Estado liberal y la clase social a la que se perteneciese. La mayor parte indica que los españoles del siglo XIX manifestaban un sentimiento nacional español de mayor intensidad que el actual, haciendo referencia de forma significativa al conflicto contra los ejércitos de Napoleón, a la Guerra de Independencia. Dejando a un lado el factor

de la guerra contra enemigos exteriores como elemento de cohesión nacional, tres alumnos apelan como factor de intensificación de la identidad nacional, al papel del estado y la educación. Sus respuestas suponen los niveles más complejos de comprensión de los procesos de nacionalización.

3. El último bloque a analizar a partir de información del cuestionario, complementada con el examen del ejercicio de argumentación, es la ***capacidad del alumnado para indicar pertenencia e identidad nacional en sus argumentos así como para asumir, aceptar o justificar argumentos nacionalistas***.

El primer interrogante a plantearse es si se localiza alumnado que expresa su pertenencia e identificación con un sentimiento nacional español y cómo lo hace. No tendría tanta importancia la cantidad de estudiantes en si como la *naturaleza del discurso* que emplean y la propia existencia del mismo: argumentaciones sobre contenidos históricos contemporáneos que expresan que forman parte de una nación española, presente o pasada. Y la constatación al respecto es evidente: 14 estudiantes recurren a expresiones que indican un “nosotros”, una comunidad imaginada y sentida, una implicación personal con una nación, principalmente en las respuestas de su cuestionario. No podemos olvidar que el nacionalismo es y se expresa permanentemente como una ideología de la primera persona del plural (Billig, 2006: 115). Interesa ver, por tanto, cómo construyen los estudiantes ese “nosotros” nacional.

En el cuestionario lo vemos en algunas de las preguntas que demandan su juicio de valor sobre la derrota de 1898 o sobre el escenario supuesto de la cesión a Marruecos de Ceuta y Melilla, por acuerdo o por conflicto. Y lo hacen con expresiones que reflejan directamente una consideración del “nosotros” (españoles) y “ellos” (marroquíes, norteamericanos). En primer lugar, conjugan verbos con la primera persona del plural, lo que refuerza más todavía su implicación en una acción colectiva. En estos casos se trata de argumentos que giran en torno a un tema recurrente con el que se identifica el alumnado: el papel de España en el escenario internacional, su mayor o menor peso e importancia, un fenómeno histórico con el que los estudiantes tienden más fácilmente a expresar pertenencia e identificación. En este sentido también se ha señalado (Billig, 2006: 133) que la conciencia de la identidad nacional normalmente se asume de forma más nítida en un contexto internacional, en un mundo dominado por naciones que interactúan como único escenario posible para concebir las relaciones internacionales (“ellos” y “nosotros”). Un tema recurrente donde puede constataarse la implicación del alumnado en discursos nacionalistas es precisamente el mayor o menor protagonismo de una nación española que actúa en el pasado pero identificada desde el presente por el interlocutor. Éste pensamos que es un buen campo para análisis futuros.

En segundo lugar, otros estudiantes indican un pronombre posesivo de la segunda persona del singular refiriéndose a la actuación del país, patria

o nación con el que se vinculan, recursos que también se localizaban en algunas respuestas sobre lo que significaba ser español y si se podía dejar de serlo: “*nuestra nacionalidad*”, “*tu nación*”, “*tu país*”, “*nuestro país*”. En dos ocasiones se detectan expresiones que al contraponer “nosotros” y “ellos”, dejan claro un *posicionamiento xenófobo* basado en deficientes conocimientos históricos cuya presencia en las aulas de secundaria es reflejo del existente en la propia sociedad española actual.

Finalmente el examen de las respuestas al ejercicio de argumentación con documentos nos permite efectuar una primera aproximación al ***grado de justificación y asimilación de argumentos nacionalistas*** que los estudiantes realizan.

A partir de los documentos se solicitó al alumnado que juzgara si eran equiparables la Guerra de Independencia de 1808 y la guerra colonial de 1909 en tierras marroquíes, al hilo de la comparación que realizaba Pablo Iglesias en el documento 5 del ejercicio (Anexo 1). Se pretendía comprobar en qué medida los estudiantes apreciaban las diferencias históricas entre ambos conflictos y evidenciaban motivaciones nacionalistas en la guerra. Se comprueba en este aspecto que de los 11 estudiantes que respondieron esta pregunta, 7 corroboran más las similitudes entre ambos enfrentamientos, especialmente aludiendo a su naturaleza de conflictos por “invasiones” o “conquistas” (francesa o española) y a su carácter de disputas entre países como naciones por el control de territorios y para aumentar el poder de unos o a costa de otros. En sus

discursos se pone de manifiesto cómo en el imaginario del alumnado interactúan constantemente naciones o países que atacan o invaden, es decir, se confirma la omnipresencia de un mundo de naciones o la dimensión internacional del nacionalismo (Billig, 2006: 133-139). Los alumnos se sitúan así en el mismo imaginario nacionalista de naciones en disputa que dibuja Pablo Iglesias quien, a pesar de su crítica de la intervención colonial, comparte la vivencia de la nación española como comunidad imaginada en el periodo de la Restauración (Archilés, 2008: 68-69).

Por su parte, quienes inciden más en las diferencias entre las guerras de 1808 y 1909 aluden específicamente a argumentos del contexto histórico: se trata de la supuesta justificación de la presencia francesa en territorio español al haberse establecido por tratado el colaborar en la invasión de Portugal y el posterior engaño de Napoleón, frente al supuesto carácter de invasión directa a territorio marroquí. En cierta medida ello refleja su recuerdo de los contenidos trabajados en el aula en un detalle que podía ser secundario: la justificación de la ocupación francesa que para dichos alumnos no era sino el cumplimiento de un tratado.

Pero mayor interés tiene examinar en qué medida los estudiantes justifican o cuestionan la participación de soldados españoles en 1808 y en 1909. Es aquí cuando aflora su argumentación respecto al sentimiento nacionalista y la identificación nacional como motivo para movilizarse en armas. El análisis de las respuestas completas efectuadas a esta cuestión resulta muy revelador

al respecto. Reproducimos, pues, el texto de sus respuestas completo:

- “No creo que tuviera mucha justificación que muchas personas lucharan en 1808 y 1909, simplemente territorios y recursos, **hacer grande una nación**. Tenían sentimientos más o menos similares...tanto unos como otros, la única similitud sería el **sentimiento nacionalista**, pero es muy diferente el pensamiento de una invasión. En 1808 España no quería ser invadida pero en 1909 buscaba invadir otro territorio” (Referencia 4, alumno, 17 años).
- “En cierto modo tiene cierta justificación que quisieran **morir por su patria** puesto que están defendiéndose de la invasión, esto en 1808, sin embargo en 1909 la gente que ‘moría por su país’ era invadiendo otro territorio. En 1808 hubo un alzamiento popular en contra del pueblo invasor y fue este sentimiento de ‘estar invadido’ el que hizo a los españoles defenderse, es decir, no fue una ofensiva únicamente por parte militar, sino que el pueblo también participó enérgicamente en ella. Sin embargo en 1909 la invasión fue promovida por el gobierno y obligó al ejército (que por entonces el alistamiento en él era obligatorio) a llevarla a cabo. Luego **no surge el mismo sentimiento patriótico porque no están defendiendo aquello que es ‘suyo’ sino que están intentando hacer ‘suya’ otra tierra**” (Referencia 8, alumna, 17 años).

- “Quizá para algunos ciudadanos, del carácter más conservador, sí que estuviera justificada esta invasión y por lo tanto quisieran contribuir en la guerra ‘por el bien de España’, según su opinión. Sin embargo no creo que el pueblo de opinión más progresista y liberal fuera a la guerra voluntariamente. Y no creo que los que lucharon en 1808 tengan las mismas motivaciones ya que en 1808 se luchó por defender su territorio. En 1808 los españoles lucharon por **defender su país** que estaba siendo atacado, al igual que hacen los marroquíes contra los españoles. Sin embargo los españoles que luchan en 1909 no lo hacen por defender España sino que lo hacen por interés económico, para hacer más grande y potente el estado español, al igual que en 1808 hicieron los franceses con España” (Referencia 9, alumno, 17 años).
- “Para ellos sí que la tenía (justificación) porque ellos estaban dispuestos a **luchar por su país**, Si (tendrían sentimientos similares) porque en los dos estaban luchando por lo mismo, **por su patria**, y para no ser derrotados, aunque muchos de ellos luchaban por no tener dinero para no ir a la guerra, luchando en contra de su pensamiento para no ser detenidos ni ejecutados por la ley”. (Referencia 10, alumno, 17 años)

En todos los argumentos reseñados, los estudiantes comprenden que exista una justificación de luchar e incluso morir por la defensa de una nación, país

o patria propios. No encuentran reparo en justificar, como de hecho así existe en el discurso nacionalista popular y latente, la defensa de la nación propia. Los soldados españoles que combatieron en 1808 lo hacen a ojos de los alumnos por una causa justa, la defensa de la nación. Una movilización general defensiva para proteger el país propio, o para morir por él, no encuentra oposición entre los estudiantes, como lo haría entre la opinión pública mayoritaria, no así entre los sectores más críticos. Si nos fijamos, el primer argumento que asumen como justificable es el luchar por la nación propia, por su defensa, por su existencia. Se trata del poderoso instrumento de movilización latente de los nacionalismos de estado contemporáneos que, como se ha señalado, sólo se pone en marcha en momentos de urgencia pero que pueden activar los estados de hoy en día (Billig, 2006). Aunque no siempre se asuma, esa capacidad de movilización general, también se activa de forma periódica, aunque en un nivel simbólico, en lo que podríamos denominar como “batallas singulares de la nación imaginada”, como son las finales deportivas, como lo vienen siendo las victoriosas finales de “la Roja”.

Únicamente un alumno no justifica el luchar por la nación. En su argumento contextualiza la motivación de los soldados españoles y la diferencia de su opinión, de rechazo: *“Que la gente estuviera dispuesta a morir tiene justificación para ellos pero para mí no, hay que tener en cuenta que ellos tenían un sentimiento por la patria y estarían dispuestos a morir pero yo lo veo ilógico. Ellos tendrían motivaciones y sen-*

timientos similares a los que pelearon contra Napoleón, tendrían sentimientos de fe, supervivencia, añoranza y miedo entre otros y eso es porque principalmente estos son los sentimientos en una guerra, a mi juicio”. En cierta medida ese alumno “piensa históricamente” que los soldados mostraban y se movilizaban por un patriotismo con el que no se identifica.

5. Conclusiones: aprender y argumentar el nacionalismo español, tarea educativa pendiente y necesaria

El análisis realizado de las concepciones del alumnado sobre la identidad nacional permite extraer unas primeras conclusiones a desarrollar más en futuras investigaciones.

Se constata que el porcentaje de alumnado que expresa una visión esencialista de la identidad nacional española (61 %) es mayor que el de quienes manifiestan una visión jurídico-política o una mixta. Paralelamente una minoría de alumnos/as no duda en cuestionar de forma vehemente el significado de ser español ante los efectos de la crisis y la corrupción política. También se confirma el escaso porcentaje de alumnado que identifica cambios históricos durante el siglo XIX en la formación de una identidad española y, a la vez, considera la existencia de un nacionalismo español. Por otro lado, se comprueba la facilidad con que algunos alumnos expresan en sus discursos pertenencia e identificación con la nación española. Finalmente se aprecia en los argumen-

tos de los estudiantes una comprensión del nacionalismo español minoritaria y deficiente. En definitiva, parece que los datos empíricos confirmarían que perviven, sino se han agravado, las deficiencias del alumnado para una comprensión crítica del del nacionalismo, ya constatadas en anteriores estudios (López Facal, 1999). Ello exige una reflexión.

El peso de una visión esencialista del ser español entre el alumnado no habría de corresponderse con el nivel de complejidad respecto al tema exigido, ni por edad ni por niveles mínimos de comprensión logrados en su escolarización obligatoria. Si consideramos a los estudiantes como individuos protagonistas de un proceso de enseñanza y aprendizaje determinado, a tenor de los contenidos mínimos trabajados en la ESO, deberían manifestar que entienden que ser español es disponer de la nacionalidad española, poseer unos determinados criterios jurídico-políticos. En teoría, la mayoría habría de manifestar en sus respuestas que *tienen en cuenta* el concepto de *nacionalidad o ciudadanía* española, como identidad abierta, independientemente de que sintieran o manifestaran elementos más esencialistas o de nacionalidad cultural. Pero ese planteamiento peca en cierta forma de una distorsión de partida: el considerar a los estudiantes como sujetos aislados que reciben una imagen de la identidad nacional difundida en el medio escolar. Se trata de una visión instrumentalista que parece asumir que los estudiantes aprenden y construyen su identidad nacional a través de su conocimiento escolar, fruto de la transposi-

ción didáctica de contenidos históricos sobre España y sobre el funcionamiento de los estados contemporáneos. Pero esa visión es muy limitada ya que no se puede concebir a los alumnos/as como sujetos aislados, desde una visión psicológica reduccionista. Se debe ir más allá y considerarlos desde el ámbito psicosocial como partícipes del colectivo de ciudadanos que *vive la nación española como comunidad imaginada en su cotidianidad* de la forma más corriente y natural, desarrollando sus representaciones sociales a partir de los medios de comunicación de masas, la cultura popular, el deporte, la música, etc.; en suma, viviendo un nacionalismo español banal no por ser inofensivo e inocuo, sino por inadvertido y por ello ya asumido como normal y ordinario. Los estudiantes comparten con el resto de ciudadanos del estado español, el potente nacionalismo español que acompaña a la población en su quehacer diario, que está latente y sólo puede manifestarse en discursos y actitudes en situaciones puntuales. Y, como se ha apuntado (Pastor, 2012: 173-177) en los últimos años se asiste, paralelamente a los efectos de la crisis sistémica del capitalismo y a las respuestas neoliberales a la misma, a un fuerte proceso de (re)nacionalización española acompañado de un cuestionamiento de la diversidad del estado español, del estado nacional de bienestar e incluso del propio *statu quo* institucional de comunidades autónomas. En aras a una supuesta respuesta española eficiente y fuerte frente a la crisis se intensifican las llamadas a la unidad y homogeneidad españolas, aumentando así indirectamente la intensidad y

fuerza de procesos de nacionalización periféricos (catalán, vasco, etc.)

Desde estas constataciones ¿qué puede aportar la enseñanza y aprendizaje de una Historia de España al acabar bachillerato? Visto desde el currículum, el alumnado se vería abocado a priorizar una visión fundamentalmente cronológica que hace hincapié en la sucesión de etapas políticas. Perviviría una suerte de memoria de España como estado-nación orientada a reforzar una identificación acrítica de los estudiantes hacia una determinada nación (Valls, 2007: 65; López Facal, 2008: 193). No pensamos que a inicios del siglo XXI sea todavía tarea educativa la construcción de identidades nacionales (Pérez Garzón, 2008; López Facal, 2006a). Antes bien en las aulas de 2º de Bachillerato, por los resquicios que permita la estructura de contenidos curricular y la exigencia de las pruebas PAU, habría que atender esos otros objetivos educativos de la historia que permite la regulación vigente, por bien que no suele prestársele la atención suficiente. En el currículum de “Historia de España” de 2º de Bachillerato se indica que la Historia como materia escolar pretende: *“el estudio racional, abierto y crítico de ese pasado, su estudio propicia el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales*

*como la observación, el análisis, la inferencia, la interpretación, la capacidad de comprensión y explicación, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico”*². Esas exigencias, muy próximas al desarrollo de competencias educativas básicas, habría que llevarlas a la práctica para abordar problemas relevantes de la actualidad, seleccionando contenidos del currículum. Uno de esos problemas es el nacionalismo y la visión de la identidad nacional. Sería deseable que los estudiantes pudieran construir un juicio crítico propio sobre las identidades nacionales y sobre los nacionalismos contemporáneos, incluyendo el español. Que conocieran que España es un estado plurinacional donde conviven diferentes naciones como comunidades imaginadas y sentidas y que pudieran constatar que los nacionalismos que más aparecen en los medios de comunicación no son los únicos, que existe ese otro nacionalismo más fuerte, el español. Que aprendieran cómo surgió ese nacionalismo español y comprendieran su desarrollo y pervivencia junto a los restantes. En suma, que pudieran disponer de una visión abierta y no excluyente de la identidad nacional, capaz de integrar y compartir otras identidades en la plural sociedad actual en aras a la formación de mejores ciudadanos del futuro.

² Orden ESD/1729/2008 de 11 de junio que regula la ordenación y el currículo de Bachillerato; la referencia citada consta en el Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 147, de 18 de junio de 2008, p. 27505-27506.

ANEXOS

Anexo 1.

Ejercicio de argumentación con documentos sobre el nacionalismo español en el contexto de la intervención colonial en Marruecos de 1909

Documento 1

*“En el Barranco del Lobo
hay una fuente que mana
sangre de los españoles
que murieron por España.
¡Pobrecitas madres,
cuánto llorarán,
al ver que sus hijos
a la guerra van!
Ni me lavo ni me peino
ni me pongo la mantilla,
hasta que venga mi novio
de la guerra de Melilla
Melilla ya no es Melilla,
Melilla es un matadero
donde van los españoles
a morir como corderos”*

Coplilla popular (1909-años 20)

Documento 2

“España está defendiendo en el Rif su honor nacional. Europa y en especial Francia, confiada en que cumplirá fielmente sus compromisos internacionales, sigue con tanta simpatía como atención el desarrollo de la acción que ha emprendido, y sólo puede formular votos por el feliz éxito de las armas españolas puesto que al fin y al cabo España está peleando por la causa de la civilización”. ***La Unión Católica*** (periódico sevillano), 25 de septiembre de 1909 (reproduciendo la opinión del diario francés ***Le Journal des Débats***)

Documento 3

“La cuestión marroquí debería preocuparnos a los españoles más que cualquier otra cosa. Debemos ejercer positiva influencia en la zona de nuestras costas. El Rif es una región riquísima y allí deberían ir nuestros emigrantes”: **Declaraciones de José Canalejas a *El País*** (diario liberal de Santa Cruz de Tenerife), 18 de julio de 1908.

Documento 4

“Hoy en España, una de las más grandes necesidades, es continuar haciendo patria (...) depende la necesidad de nuestra acción en África, acción tan importante, que en ella se juega nuestra apariencia nacional. Si no nos hubiéramos introducido en esa parte de África, se hubieran introducido otros, que nos rodearían por todas partes y nos siguen oprimiendo. No se trata de los pobres rifeños hermanos nuestros. Se trata de llevar la civilización a todas partes, lo cual es una necesidad. Es cómodo censurar que se lleve la civilización a cañonazos, pero no hay otros medios, y lo doloroso es que haya espíritus mezquinos que creyeran que se trataba de unas minas”, **Miguel de Unamuno “Homenaje a los reservistas salmantinos muertos en Melilla”, *El Adelanto*, 9 de agosto de 1910**

Documento 5

“¿Pero qué querrán esos señores (militaristas)? ¿Que a nuestra invasión en el territorio marroquí, a nuestro cañoneo y a nuestras razzias contesten los invadidos, cañoneados y razziados marroquíes echándonos bendiciones y acogiéndonos con vítores? ¿Cómo recibieron nuestros antepasados a las huestes napoleónicas? ¿Serían célebres Madrid, Gerona, Zaragoza y otras muchas poblaciones de nuestro país si a la invasión y al ataque de soldados franceses hubiesen contestado resignándose o recibiendo con los brazos abiertos a nuestros invasores? (....) La honra de España no exige en modo alguno que se vaya a atropellar a un pueblo, a dominarle, para que sea pasto de unos cuantos negociantes. El honor de la bandera española no puede ganar nada, sino más bien empañarse, yendo a Marruecos soldados españoles a imponer por el hierro y por el fuego lo que conviene a unos cuantos capitalistas o a los que sueñan con sus falsas glorias (....) Por el contrario es deshonor nacional, opuesto al honor de la bandera, indigno para el ejército y altamente incivilizador, mantener una guerra como la de Marruecos”. **Pablo Iglesias, *Vida Socialista*, 1914 en Pablo Iglesias, *Escritos 2. El socialismo en España. Escritos en la prensa socialista y liberal 1870/1925*, Madrid, Ayuso, 1976, p. 263.**

Cuestiones:

1. Intenta resumir lo que se pretende expresar en cada uno de los documentos (sus ideas principales). Emplea como máximo 4-5 líneas para cada documento.
- 2 ¿Quién piensas que pudo componer el documento 1? ¿Qué sentimientos expresa? ¿Crees que refleja la opinión de la mayoría de la población o de una minoría radical opuesta al gobierno?, ¿por qué crees eso?
3. ¿Tienen algo en común los documentos 1 y 5?; ¿qué diferencias encuentras?

4. ¿Crees que la invasión francesa de España en 1808 y la intervención española en Marruecos a principios del siglo XX son actuaciones equiparables como se hace en el documento 5? ¿Por qué? ¿Encuentras alguna diferencia?
5. ¿Qué sectores de la sociedad española podían considerar que el ejército español defendía en Marruecos el “honor nacional”, la “honra de España” y el “honor de la bandera española”, según expresiones de los documentos 2 y 5? ¿por qué crees que podían afirmar eso?, ¿podían tener en cierta medida algo de razón?
6. ¿Crees que tenía cierta justificación el que muchas personas fueran a la guerra y estuvieran dispuestas a morir por España en 1808 y en 1909? ¿Podían tener motivaciones y sentimientos similares o diferentes los soldados que lucharon contra las tropas napoleónicas en 1808 y los que combatieron contra las tribus marroquíes del Rif en 1909? ¿Por qué motivo?
7. ¿Crees que podía haber algo de razonable en la labor española de llevar la civilización al pueblo marroquí según se plantea en los documentos 2 y 4? ¿hasta qué punto eso podría justificar la intervención española en esas tierras? ¿qué piensas que quiere decir el autor del documento 4 con la expresión “continuar haciendo patria”?
8. ¿Cómo piensas que se justifica la presencia de España en Marruecos en los documentos 2, 3 y 4? ¿con qué argumentos?; según tu opinión ¿qué argumentos consideras justificados y cuáles no? ¿toda la sociedad española compartiría esos argumentos? ¿por qué motivos?

Anexo 2.

Libros de *Historia de España* de 2º de Bachillerato examinados

Anaya-a: García de Cortázar, F., Donézar, J. M^a., Valdeón, J., Fernández Cuadrado, M., Gamazo, A. (2009), *Historia Bachillerato. 2*, Anaya, Madrid.

Anaya-b: Prats, J., Castelló, J.E., Fernández Cuadrado, M., Camino Gracia, M^a., Loste, M^a A., Trepát, C.A., Valdeón, J. (2009), *Historia, Bachillerato, 2*, Anaya, Madrid.

Ecir: García Almiñana, E. (coord.), (2009), Cereijo, C., Chiquillo, J.A., García, E., Gomis, J.P., Latorre, F., Rey, F., Sebastián, R., *Historia de España, 2 Bachillerato*, Ecir, Paterna.

SM: Santacana, J., Zaragoza, G. (2003), *Historia, 2. Bachillerato*, SM, Madrid.

Santillana: Fernández Ros, J.M., González Salcedo, J., León Navarro, V., Ramírez Aledón, G. (2009), *Historia de España 2 Bachillerato*. Santillana, Madrid.

Vicens Vives: Aróstegui, J., García Sebastián, M., Gatell, C., Palafox, J., Risques, M., (2009), *Historia de España*, Vicens Vives, Barcelona.

Bibliografía

- ÁLVARIZ JUNCO, J. (2001a). "El nacionalismo español: insuficiencias de la acción estatal", *Historia Social*, 40, pp. 29-52.
- ÁLVARIZ JUNCO, J. (2001b). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid.
- ANDERSON, B. (2005). *Comunitats imaginades. Reflexions sobre l'origen i la propagació del nacionalisme*, Catarroja-València (ed. orig. 1991).
- ANDREWS, R. y MYCOCK, C. (2008). "Dilemmas of devolution: The 'politics of Britishness' and citizenship education", *British Politics* 3, n° 2, pp. 139-55. <http://dx.doi.org/10.1057/bp.2007.36>
- ANDREWS, R., MCGLYNN, C., y MYCOCK, C. (2010). 'National pride and students' attitudes towards history: an exploratory study. *Educational Studies*, 36, 3, pp. 299-309.
- ARCHILÉS, F. y MARTÍ, M. (2002). "Un país tan extraño como cualquier otro: la construcción de la identidad española contemporánea", Romeo, M^a C., Saz, I. (eds.), *El siglo XX. Historiografía e Historia*, Valencia, pp. 245-278.
- ARCHILÉS, F. (2008). "Vivir la comunidad imaginada. Nacionalismo español e identidades en la España de la Restauración", *Historia de la Educación*, 27, pp. 57-81.
- ARCHILÉS, F. (2011). "Melancólico bucle. Narrativas de la nación fracasada e historiografía española contemporánea", en Saz, I., Archilés, F. (ed.), *Estudios sobre nación y nacionalismo en la España contemporánea*, Zaragoza, pp. 245-330.
- BARTON, K (2010). "Historia e identidad. El reto de los investigadores pedagógicos", Ávila, R. M^a, Rive-ro, M^a P., Domínguez, P.L (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoz, pp. 13-28. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027032000266070>
- BARTON, K.C., y MCCULLY, A.W. (2005). "History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives", *Journal of Curriculum Studies* 37, 1, pp. 85-116.
- BILLIG, M. (2006). *Nacionalisme banal*, Catarroja-València. (ed. orig. 1995)
- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires.
- CARRETERO, M., y KRIGER, M. (2004). "¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global", en Carretero, M. Voss, J. F. (comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires-Madrid, pp. 71-98.
- CARRETERO, M., y KRIGER, M. (2006). "La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas", en Carretero, M., Rosa, A., González, M^a F. (comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires-Barcelona, pp. 169-196.
- CARRETERO, M. y CASTORINA, J.A. (2010). *La construcción del conoci-*

miento histórico. *Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires.

- CONDOR, S. y ABELL, J. (2006). "Romantic Scotland, tragic England, ambiguous Britain: Constructions of "the Empire" in post-devolution national accounting" *Nations and Nationalism* 12, 3: 453-72. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-8129.2006.00258.x>
- DE RIQUER, B. (1994). "La débil nacionalización española del siglo XIX", *Historia Social*, 20, pp. 97-114.
- DE RIQUER, B. (2001). *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la época liberal*, Madrid,
- HOYOS, O. y DEL BARRIO, C. (2006), "El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles", en Carretero, M., Rosa, A., González, M^a F. (comp.), (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires-Barcelona, pp. 145-168.
- LÓPEZ FACAL, R. (1999). *O conceito de nação no ensino da história*, Santiago de Compostela, tesis doctoral.
- LÓPEZ FACAL, R. (2000), "La nación ocultada", en Pérez Garzón, J.S., Manzano Moreno, E., López Facal, R., Rivière Gómez, A. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, pp. 111-160.
- LÓPEZ FACAL, R. (2006a). "Identidades postnacionales y enseñanza", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, pp. 54-63.
- LÓPEZ FACAL, R. (2006b). "La Historia enseñada en España", Taibo, C. (dir.): *Nacionalismo español. Esencias, memorias e instituciones*, Madrid, pp. 329-350.
- LÓPEZ FACAL, R. (2008). "Identificación nacional y enseñanza de la Historia (1970-2008)", *Historia de la Educación*, 27, pp. 171-193.
- LÓPEZ FACAL, R. (2010). "Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional", *Clio & asociados. La Historia enseñada*, n^o 14, pp. 9-33.
- LÓPEZ FACAL, R. y CABO VILLAVERDE, M. (2012). "Enseñanza y nacionalización de la población española (1850-1931)", en López Facal, R., Cabo Villaverde, M. (ed.), *De la idea a la identidad. Estudios sobre nacionalismo y procesos de nacionalización*, Granada, pp. 112-127.
- MORENO LUZÓN, J. (ed.) (2007). *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid.
- NÚÑEZ SEIXAS, X.M. (1999). *Los nacionalismos en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*, Barcelona.
- NÚÑEZ SEIXAS, X.M. (2010). *Patriotas y demócratas. El discurso nacionalista español después de Franco*, Madrid.
- PAGÈS, J. (2011). "Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire ?" (traduit par François Audigier). *Le Cartable de Clio*, n^o 11, 174-181
- PASTOR, J. (2012). *Los nacionalismos, el estado español y la izquierda*, Madrid.
- PÉREZ GARZÓN, J. S. (2008). "¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construc-

- ción de identidades”, *Historia de la Educación*, 27, 2008, pp. 37-55.
- PÉREZ GARZÓN, J.S. (2009). “El nacionalismo español: los resortes de una hegemonía política y cultural”, Janué, M (ed.) *Pensar històricament. Ètica, ensenyament i usos de la història*. València, pp. 123-145.
- PRATS, J. (coord.) (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona.
- PRATS, J. (dir.), Trepal C-A. (coord.), Peña, J. V. Valls, R. Urgell, F. (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona.
- SAZ, I. y ARCHILÉS, F. (ed.) (2012). *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en época contemporánea*, Valencia.
- SÁIZ SERRANO, J. (2011). “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 25, 2011, pp. 37-64
- SÁIZ SERRANO, J. (2012). “La Península ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de Historia de 2º de ESO”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 70, pp. 67-77.
- SCHAMPAERT A. (2010) “Detach or Attach? The tension between past and present in contemporary history education in Belgium” en *21st International Congress of Historical Sciences*, Amsterdam, 22-28 August, 2010.
- SCHMIDT, M. A. (2005). “Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4. pp. 53-64.
- STEARNS, P. N., SEIXAS, P. y SAMUEL WINEBURG S. (2000) *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York.
- TORRES, E. (1994). “La construcción psicológica de la nación. El desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales”, en Rodrigo, M.J. (ed.), *Contexto y desarrollo social*, Madrid, pp. 305-344.
- TUTIAUX GUILLON, N. (2010). “History and memory in France, doubts, contradictions, tensions, in *21st International Congress of Historical Sciences*, Amsterdam, 22-28 August, 2010.
- VALLS, R. (1991). “La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria”, *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, nº 5, pp. 33-49.
- VALLS, R. (2000). “La búsqueda de una identidad ampliada en la enseñanza de la Historia”, *Con-Ciencia Social*, 4, pp. 178-181.
- VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XX*, Madrid.
- VON BORRIES, B. (2006). “¿Qué nos importa vuestra historia! Enseñanza de historia en una sociedad de inmigración”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, pp. 64-79.